

Oelkers, Jürgen

Topoi der Sorge. Beobachtung zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 213-231. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Topoi der Sorge. Beobachtung zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 213-231 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218744 - DOI: 10.25656/01:21874

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218744>

<https://doi.org/10.25656/01:21874>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt**

77/1720

Inhalt

Vorwort	9
 I. Einleitung	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem	13
 II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden?	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft	109
 III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik	143

KLAUS HARNEY	
Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenenensport	163
JÜRGEN DIEDERICH	
Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet	181
KLAUS-PETER HORN	
„Schönggeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen	193 ✕
 IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	
JÜRGEN OELKERS	
Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	213
SIEGFRIED UHL	
Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen	233 ✕
LOTHAR WIGGER	
Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE	
Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen	273
H.-ELMAR TENORTH	
Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik	291 <i>MP</i>
PETER MENCK	
Die Schulmeister-Kantate von Telemann	307
 V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen	
HARM PASCHEN	
Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens	319
PETER VOGEL	
System – Die Antwort der Bildungsphilosophie?	333
ALFRED K. TREML	
Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen	377
 VI. Literaturberichte	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung	415
 Hinweise zu den Autoren	 439

Topoi der Sorge

Beobachtung zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens

„It's cool to stay in school“
(STING)¹

Auf die Frage eines Interviewers, wie sich für die Veränderung des Umweltbewußtseins einsetzen wolle, wenn dafür Opfer und Verzicht nötig seien, antwortete die „Grammy“-Preisträgerin BONNIE RAITT, amerikanische Rock-Heroine, mit folgenden Sätzen: „I think if we scare them enough. And I'm all for using popular culture to educate people. I think the secret is going to be a great soundtrack mixed with a great movie that includes such fine writing and heartfelt involvement in the story that it can reach the kids“². Daran ist dreierlei interessant, *using popular culture to educate people* verrät einen ungebrochenen Erziehungsoptimismus, der professionellen Pädagogen abhanden gekommen zu sein scheint, setzt ein unkonventionelles Medium, das den Widerwillen der Kulturkritik erregt (z.B. METZGER 1980, S. 366ff. u. pass.), für die geheiligten Zwecke der Erziehung ein und verwendet zugleich einen Grundsatz *pädagogischen Wissens*, nämlich daß es möglich sei, mit Hilfe der richtigen Erziehung das Bewusstsein und die Verhaltensweisen moderner Gesellschaften zu verändern. Dieser Grundsatz erscheint plausibel aufgrund des vorausliegenden Optimismus und *wegen* des unkonventionellen Erziehungsmittels.

Mich interessiert dieser Zusammenhang unter der Fragestellung, wie werden pädagogische Sätze *öffentlich* gebraucht? Oder anders formuliert, wie erzieht die Pädagogik als Wissenskorpus die Öffentlichkeit? Der Rekurs auf „Erziehung“ beim Gedanken der Gesellschaftsveränderung ist selbst ein Produkt von Erziehung, und dieser Befund läßt sich verallgemeinern. Alle pädagogischen Sätze erziehen *selbst*, und die Verarbeitung in der Öffentlichkeit entscheidet über ihre Wirksamkeit (OELKERS 1990). Ich werde dieser These in drei Schritten nachgehen: Zunächst beschreibe ich anhand verschiedener Beispiele einige Mechanismen der Verwendung pädagogischer Sätze in Kontexten einer allgemeinen Öffentlichkeit (1); danach analysiere ich deren moralische Suggestivkraft, von der ihre Akzeptanz und somit ihr erzieherischer Erfolg im wesentlichen abhängt (2); und abschliessend generalisiere ich den empirischen Befund zur bereits angedeuteten These, nämlich daß öffentliche Diskussionen über „Erziehung“ pädagogisches Wissen verwenden *müssen* und selbst in erzieherischer Absicht erfolgen (3).

Unter „pädagogischem Wissen“ verstehe ich im folgenden eine typische Mischung aus Rhetorik und Argument, die nahe an der Alltagssprache und der ihr verbundenen Emotionalität verwendet wird, jedoch im Konfliktfalle zugleich als Theorie behauptet und nachgewiesen werden kann. Die sprachliche Gestalt dieser Wissensform ist mit Metaphern durchsetzt, die jeweils ästhetische Instrumente einer bestimmten Moral darstellen. *Pädagogisches Wissen* konstituiert sich unter Verweis auf Moral, also nach dem Schema von „gut“ und „böse“. Die Positionsnahme für das Gute erfolgt aber stets *futurisch* und setzt somit zweierlei notwendig voraus, ein *Defizit* und einen *Habitus der Sor-*

ge. Das künftig Gute wird vom gegenwärtig Defekten, von Fehlbeständen, die moralisch bedenklich sind, her definiert, und das verlangt für die Topoi des öffentlichen Diskurses sowie für die Präsentation des „Pädagogen“ die Haltung der Sorge, die freilich immer zugleich mit der Hoffnung auf Überwindbarkeit der Defizite artikuliert wird³. Dabei werden beständig *auch* Entlarvungsstrategien erzeugt. Eine zu hohe Moral läuft Gefahr, sich angesichts der Wirklichkeit lächerlich zu machen und das auch spüren zu bekommen.

Der Artikel verarbeitet Alltagsmaterialien aus recht verschiedenen Fundstellen, die collagiert werden. Eine Gemeinsamkeit besteht darin, daß die meisten Quellen nicht aus pädagogischen Kontexten entstammen. „Pädagogische Kontexte“ lassen sich durch eigene Medien, eine spezifische Mentalität und Standardargumentationen definieren; mich interessiert im folgenden, wie die hier gepflegten Themen und Denkformen in *anderen* Publikationszusammenhängen wirksam werden. Was ich vorstelle, ist eine Stichprobe, deren Hauptaussage sich aber an vielen anderen Materialien in ähnlicher Form zeigen ließen (OELKERS 1991).

1. Pädagogische Sorge: Anspruch und Entlarvung

Am 12. Juli 1990 strahlte das Zweite Deutsche Fernsehen (ZDF, 21.00–21.45 Uhr) eine Sendung zum Thema „Unsere Kinder und die Umwelt“ aus, die den Titel trug: „Es ist doch unsere Zukunft“. Man sah neun- oder elfjährige Kinder, die ihre „Betroffenheit“ über die Umweltkrise nicht nur artikulierten, sondern zugleich auch Handlungsmaximen vertraten, die mehr oder weniger deutlich als Erziehungsregeln kenntlich gemacht waren. Die Kinder gaben dabei Wissen einer Umweltpädagogik wieder, das von den in der Sendung zu Wort kommenden Experten nachhaltig unterstützt wurde. Von den Experten waren die Kinder kaum noch zu unterscheiden, nur war ihre Darstellung (die der Kinder) mit einem weit höheren Glaubwürdigkeitsindex inszeniert. Sie waren, weil sie als Kinder *und* als Betroffene auftraten, die personifizierte Zukunft *und* das Menetekel der Gegenwart, Sinnbild für die richtige Erziehung und *selbst* Erzieher, in allen Fällen dargestellt mit einer Mimik und Rhetorik der Sorge, die kein Erwachsener in gleicher Funktion je erreichen könnte.

Annonciert wurde diese Sendung in einer Programmzeitschrift (Stern tv-Magazin v. 5. Juli 1990, S. 32) mit der Bemerkung: „Statt neuer Spielsachen wünschten sich bei einer Umfrage der Zeitschrift ‚Eltern‘ im letzten Jahr die Mehrzahl der Kinder einen besseren Umweltschutz zu Weihnachten“⁴. Wieweit der Wunsch Wirklichkeit wurde, ist nicht erhoben worden, aber das Beispiel zeigt, daß und wie Sorge *erzieht*, nämlich für öffentlich lizenzierte Dispositionen sorgt, aus denen sich Meinungsraster schneiden lassen, ohne damit zwingend auch moralische Handlungen zu verbinden. „Umwelterziehung“ ist oft gleichbedeutend mit einer sanften Indoktrination des öffentlichen Bewusstseins, gegen die es keine argumentative Gegenwehr gibt oder geben kann. Bereits die Logik von Kinderbüchern ist so angelegt⁵, die Antworten auf die „Eltern“-Umfrage können daher nicht erstaunen. Die moralische Sorge über die Umweltkrise ist hochgradig existentiell, so daß keine ironische Distanz zulässig erscheint und eine andere Wahl ausgeschlossen werden muß. Insofern verstärkt sich nicht zufällig gerade hier, unter dem Eindruck einer Bedrohung, gegen die man nicht direkt agieren kann, die *Pädagogisierung* der Öffentlichkeit.

Die moralische Absicht kann direkt auf die Schule projiziert und unmittelbar mit pädagogischen Denkfiguren verbunden werden. „Die Zeit“ etwa läßt in ihrer Rubrik „Mo-

deres Leben“ einen Grundschulrektor zu Wort kommen, der Folgendes postuliert: „Die Schule muß beispielhaft für den Makrokosmos Erde ein giftfreier und umweltfreundlicher Mikrokosmos sein. Kinder, die in einer solchen Schule lernen und aufwachsen, könnten Garanten für ein adäquates Umweltbewußtsein sein. Denn sie erfahren jeden Tag, was es heißt, umweltbewußt zu lernen und zu leben“ (Die Zeit Nr. 21 v. 18. Mai 1990, S. 85). Nicht weniger als ein „gesamtpädagogisches Konzept“ sei nötig, wenn eine „umweltbewußte Schule“ entstehen soll, denn „nur so kann im Schulalltag eine umweltfreundliche Einheit von Wort und Handlung, Lebenswelt und Schule entstehen“ (ebd.). *Mikro- und Makrokosmos* unterscheidet die Barockdidaktik unter der Voraussetzung einer Schöpfungsontologie; nur so läßt sich von der *Einheit* verschiedener Funktionssysteme sprechen. Daß diese Denkfiguren in der öffentlichen Kommunikation über „Erziehung“ nach wie vor und mit nicht abnehmender Emphase verwendet werden, läßt sich als Problem der pädagogischen Rhetorik begreifen. Der Gestus der *Sorge* verlangt offenbar umso mehr das Pathos des „Ganzen“, je mehr von einer „dramatischen Zunahme“ (ebd.) der Bedrohung ausgegangen wird. Die Differenzierung der modernen Gesellschaft ist dagegen kein Einwand, die klassischen Redefiguren der Erziehung lassen sich wenigstens unbehelligt fortschreiben (vgl. auch KAHLERT 1991).

Wie ubiquitär die Rhetorik der Sorge ist, läßt sich aber nicht nur an diesen eher sinnfälligen Beispielen ablesen. Die meisten Strategien liegen unterhalb der Schwelle von Existenzbedrohung und Krisenerziehung. Es ist auch eine Strategie pädagogischer Besorgnis, wenn man in einer Anzeige für den Erwerb eines Einfamilienhauses liest, der Schulweg sei „ohne Verkehrsstraße“ (Berner Zeitung – BZ – vom 16. Juli 1990, S. 14), oder wenn deutschen Richtern in einem Leserbrief Eiseskälte und Lieblosigkeit gegenüber Kindern vorgeworfen wird (Süddeutsche Zeitung – SZ – Nr. 140 v. 21. Juni 1990, S. 13), weil sie in einem Urteil befanden, „Kinder mindern den Wohnwert“⁶. Fast die zynische Gegenthese zu dieser Beobachtung liefert der neue pädagogische Slogan einer „Verhäuslichung der Kindheit“, der dem „Spiegel“ Anlass für eine längere Story war („Tschüs, ich geh’ in’ Miniclub“) (Der Spiegel Nr. 12 v. 19. März 1990, S. 281ff.). Hier werden Beobachtungen der Forschung in publizistische Besorgnis umgesetzt, ohne daß zwischen beiden Seiten eine kritische Distanz treten würde⁷. Das Beispiel, mit dem das Problem veranschaulicht werden soll, appelliert an die sentimentale Erinnerung der Erwachsenen und läßt zugleich die Alternative offen: „Klassischer Fall Kindergeburtstag: Topfschlagen und Blindekuh ziehen nicht mehr; wo nicht der Zauberer, der Clown oder wenigstens die Fressparty bei McDonald’s auf dem Programm stehen, verlieren die verwöhnten Kleinen schnell die Lust am Fest“ (ebd., S. 286).

Der Schluß des Artikels, wiederum in direktem Anschluß an die Experten, faßt dann die Botschaft griffig zusammen: „Die Kategorien Leistung und Effizienz, nach denen die bundesdeutschen Erwachsenen funktionieren, haben die Freiräume der Kinder geschluckt. Klassisch und bildhaft auf den Punkt brachte dies der zehnjährige Tobias in seinem Beitrag zu einem Malwettbewerb mit dem Thema ‚Kinder sehen unsere Welt‘: Er zeichnete ein Haus mit klar definierten Räumen, mit jedem ist eine Handlung, eine Aufgabe verbunden. Nur ein Raum bleibt leer. Darin steht: ‚Freizeit: Nicht vorhanden‘“ (ebd.). Das Gegenteil wird freilich auch immer behauptet: „Jugendliche haben heute Mühe, ihre Freizeit zu überbrücken“, so wird in einem Artikel über heimliche Kinderarbeit der Geschäftsführer eines Großmarktes zitiert, der in Inseraten jugendliche, noch schulpflichtige Arbeitskräfte anwirbt, wobei in der Praxis offenbar die Altersgrenze nicht selten unterschritten wird. Der Geschäftsführer sieht die illegale Nebentätigkeit von Schü-

lernen durchaus positiv: „Es ist doch wichtig, daß die Schüler neben der Schule die Praxis kennenlernen“ (BZ v. 2.6.1989, S. 25). Diese kommerzielle Variante des pädagogischen Prinzips der Arbeitsschule kommentiert an gleicher Stelle ein Erziehungsexperte mit einer spezifischen Sorge: „Was ist es, daß die Schule für Kinder derart unattraktiv macht, daß sie lieber irgendwo jobben, anstatt zu lernen?“ (ebd.).

Die Kinder selbst begründen diese Praxis mit einem spezifischen Problemdruck, nämlich mit Konsumwünschen und Reputationsstress in ihrer Bezugsgruppe. Die *pädagogische Sorge* ist demgegenüber eine typische Haltung von Erwachsenen, die freilich nicht immer eingenommen wird. Die Äußerung des Geschäftsführers zeigt, daß sich die Minimierung der Sorge mit „Kindorientierung“ begründen läßt. Diese Inanspruchnahme eines *pädagogischen* Prinzips klingt nur unter der Voraussetzung von „Sorge“ *zynisch*; unabhängig davon kann die utilitaristische Begründung durchaus plausibel erscheinen, zumal im Blick auf die *Nöte* von Kindern in Peergroups. Auch in den Meinungen vieler Erziehungsexperten wird keineswegs immer eine pädagogische Sorge artikuliert. Legt man nämlich nicht eine bestimmte moralische Erwartung und deren mögliche Enttäuschung zugrunde, sondern einfach Lernen und Erfahrung (also uneindeutige Wirkungen), dann lassen sich noch den scheinbar erziehungsfeindlichsten Orten positive Aspekte abgewinnen. So kann, unter Berufung auf psychologische Experten, Fernsehkonsum als lernanregend erklärt werden und zwar ausdrücklich ohne einen Unterschied zum Buchkonsum (International Herald Tribune 24th November 1988, S. 7). Ein anderes Beispiel ist das japanische Computerspiel „Nintendo“⁸, mit dem, wie „Newsweek“ schreibt, offenbar Suchtwirkungen verbunden sind. Die Elternmeinung – „playing Nintendo makes your nose fall off and turns your brain to green ooze that drips out of your ears“ – wird in dem Artikel sofort konterkariert durch psychologische Experten: Nintendo „(has) the potential to promote eye-hand coordination; it rewards learning, concentration and memory. While it is often a solitary activity, it is not necessarily antisocial; many parents are impressed with how their children share the secrets to the games as they discover them“ (Newsweek March 6th, 1989, S. 44). Das Spiel sei besser als Fernsehen, sagt die Präsidentin der „Action for Children’s Television“, und ein Spezialist für Kinderspiele fügt hinzu: „Any good game is addictive. That’s what games are about. One thing about children is that they grow out of their addictions. One thing about adults is they die with them“ (ebd.).

Aufmacher der Publizistik lauten freilich anders: Am 8. Mai 1989 zeigt das Titelbild des „Spiegel“ unter dem Titel „Droge Fernsehen: Die süchtigen Kinder“ eine hölzerne Wiege, in der ein blondes Kind liegt, das links neben sich eine Rassel liegen hat und vor sich einen laufenden Fernseher, auf dem ein schreiender Popstar zu sehen ist. Am 11. Mai 1989 berichtet das Konkurrenzblatt „Stern“ über „Horror auf allen TV-Kanälen“, mit dem Kinder zum unausgesetzten Fernsehkonsum angeworben werden sollen. Hier wird dargestellt, daß sechsjährige Kinder, die noch nicht lesen können, genau über das Fernsehprogramm informiert seien und auch alle psychologischen Tricks kennten, ihre Eltern zum Konsum von „Batman“ oder „Night Rider“ zu erpressen (Der Stern Nr. 20 v. 11. Mai 1989, S. 64ff.). Die Leitfrage des Artikels ist eine pädagogische: *Sind die Eltern machtlos?* (Cover dieser Ausgabe). Damit verbunden ist eine verwirrende Situation, die zur Sorge Anlaß gibt: Die Fernsehsender wehren die Verantwortung ab, sie „beanspruchen keinen Erziehungsauftrag und belehren auch niemanden“ (ebd., S. 66); der Deutsche Kinderschutzbund warnt, aber offenbar vergeblich (ebd.); die Empirie bringt Positives und Negatives zutage, Fernsehen fördere den „kindlichen Intellekt“ (ebd.), aber eindeutig sei auch der Tatbestand, „daß durch den Konsum von Fernsehgewalt niemand friedlicher

(werde)“ (ebd.). BRUNO BETTELHEIM wird mit dem Slogan zitiert⁹: „Kinder brauchen Fernsehen“ (ebd.), aber nur zusammen mit ihren Eltern (ebd., S. 66/68), doch die benutzen das Fernsehen als Ersatzerzieher. In einer regionalen Umfrage kommt heraus, daß bereits jedes dritte Grundschulkind einen eigenen Fernsehapparat besitzt und rund sechzig Prozent aller Grundschüler auch tatsächlich „einsam davorhocken“ (ebd., S. 68).

Dieses Bild einer ebenso angestregten wie hilflosen Sorge über die Zukunft der Kinder, aus der nichts folgt außer der Verstärkung der beklagten Tendenz, gehört zu den beliebtesten Inszenierungen der heutigen Publizistik, soweit sie pädagogische Themen berührt und sensationell aufmacht. Nur noch die allgemeinbildende Schule beansprucht eine ähnliche Aufmerksamkeit, nicht selten werden dann zweckmäßigerweise beide Themenstränge zusammengeführt, wie in dem legendären „Spiegel“-Titel über die durch Medienkonsum zerfallende Familienwelt und die durch Verweigerung der Normen verursachte Gewalt in den Schulen¹⁰. In diesen Schulen kann natürlich keine Bildung mehr vermittelt werden, so daß der „Stern“ prompt eine zunehmende Dummheit heutiger Schüler ermittelt (Nr. 44 v. 26. Oktober 1989, S. 44ff.). Freilich wird das Ergebnis, eine Umfrage nach bestimmten Standards dessen, was eine „gute Allgemeinbildung“ ausmachen soll (ebd., S. 46) – Muster: „Seit wann gibt es in Deutschland keinen Kaiser mehr?“ –, sofort wieder zurückgenommen, denn, so liest man, Bildungsziele seien relativ, Experten formulierten keinen Konsens, sondern nur ihre Meinung und die Logik der Sache sei, daß sich die Liste des notwendigen Wissens, je nach Herkunft, „beliebig verlängern“ lasse (ebd., S. 50). „Arme Schüler“, lautet der Schluss, „sie sollen all das wissen, was den Erwachsenen mühsam eingebleut worden ist, und bitte auch noch das, was die für den Rest ihres Lebens nicht mehr dazugelehrt haben“ (ebd., S. 50).

Die Rolle der Experten wird durchschaut, und zugleich sind sie nicht verzichtbar. Daß unter „Bildung“ keine konstante Größe vorgestellt werden kann, scheint Einsicht zu sein, über die Konsens herrscht, doch auf die allgemeinbildende Schule, die einen solchen Kanon voraussetzen würde, soll auch nicht verzichtet werden. Was daraus resultiert, ist die Verstärkung *beider* Pole, ohne hier einen Widerspruch sehen zu müssen. Man kann, zumal als Experte für „Bildung“, den fehlenden Konsens über Bildung beklagen *und* Allgemeinbildung einfordern. Das legt Schulkritik nahe *und* die Steigerung der Ansprüche; zugleich entnimmt man der öffentlichen Publizistik, daß *beides* unrealistisch ist. So entsteht gerade aus singulärer Klarheit allgemeine Verwirrung, die freilich unausgesprochen bleibt, weil jede der beteiligten Seiten eigene Strategien der Verarbeitung hat.

So wird in vielen Presseberichten die „hohe Belastung“ der Schüler durch die Schule und das Mitleiden der Eltern an deren Zumutungen als Tatsache konstatiert (BZ v. 8.5.1990, S. 20). Elternproteste gegen die steigende Arbeitszeit der Schüler veranlassen die Kultusbürokratie zu Reaktionen (Die ‚Arbeitszeit‘ der Schüler, 1989), die aber als Anhörung von Experten derart vielschichtig sind, daß nur konstatiert werden kann, *more research is needed*. Währenddessen können schon die Grundschüler in ihren eigenen Magazinen „Sticker gegen die Schule“ finden und sie sich auf die Schultaschen kleben (so in Micky Maus Nr. 28 v. 5.7.1990). Parolen sind: „Hau bloß ab!“ „Spickzettel! Bitte weitergeben!“ oder „Leererzimmer“. Interessant ist, wie trotz aller reformpädagogischen Bemühungen der heutigen Schulwirklichkeit in der Propagierung des gefälligen Subversiven die alte Assoziationskette der Paukschule bemüht wird. Ein Sticker bezeichnet einen Stuhl für „Streber“, ein anderer den Platz einer „Intelligenzbestie“, ein dritter einen „Primus“, der als „Depp“ deklariert wird, ein vierter charakterisiert die „Notengebung“ des Lehrers als Würfelspiel und ein fünfter schließlich stellt die bebrillte Lehrerin hinter dem

aufgeschlagenen „Klassenbuch“ in offensichtlichen Disziplinnöten dar und ist unterschrieben mit der höhnischen Zeile: „Achtung! Explosionsgefahr“.

Das gleiche Blatt präsentiert seinen Lesern auch eine besondere Kategorie Ratgeber. Das Stichwort lautet: „Streich der Woche!“ Darunter wird folgender Text abgedruckt:

„Streiche rund ums Telefon gehören zu den schönsten.

Hier ist ein neuer:

Nimm das Klingeln eures Telefons auf einen Cassettenrecorder auf. Bitte einen Freund, daß er dich anruft und es lange genug klingeln läßt. Baue den Cassettenrecorder gut versteckt in der Nähe des Telefons auf. Am besten läßt du dein falsches Telefon klingeln, wenn Mutter küchenverschmierte Hände hat oder Vater in der Badewanne sitzt. Dann ist die Freude am größten! (Für diese Streich-Idee bedanken sich alle Streiche-Freunde bei Helge Hinsenkamp aus D-4430 Burgsteinfurt)“ (Micky Maus Nr. 38 v. 13. 9. 1990, S. 13).

Im Handel ist auch „das fröhliche Lehrerhasser-Buch“ (GOLLUCH/KOCHAN 1990), das sich an wirklichen Gemeinheiten versucht, aber doch nur den Plot von „We don't need no education“¹¹ wiedergibt, und zwar aus einer Entlarvung von Theorie und Praxis heraus, wie sie desillusionierten Lehrerstudenten eigen ist (ebd., S. 36ff.). Aber das gibt einfachen Überzeugungen einen Kontext mit Appeal: „Niemand wird so glühend, nachhaltig, ausdauernd, inbrünstig und zugleich zu Recht gehaßt wie die Pädagogen jedweder Schattierung“ (ebd., S. 7), weil sie Repräsentanten eines sinnlosen Zwangs sind. Man lernt in der Schule nichts fürs Leben, das erscheint als Selbstverständlichkeit, so daß der Gag („John Wayne im Politikunterricht“) schon fast zu lahm ist (ebd., S. 65). Freilich, auch im Leben selbst wird Mathematik verlangt (LAVE 1988 über die Kognitionsanforderungen beim Supermarkt), so daß das Standardbild des *leidenden* Schülers wohl noch eine Kritik am Mathematikunterricht erlaubt (GOLLUCH/KOCHAN 1990, S. 58/59), aber kaum einen Verzicht auf Mathematik, wenn denn das alte pädagogische Klischee des Mißverhältnisses von Schule und Leben die Kritik bestimmen soll. Mathematik braucht man fürs Leben, aber das Leben selbst vermittelt sie nicht, was aber offenbar nicht zu einer Rechtfertigung des schulischen Unterrichts ausreicht. Doch so konsequent-inkonsequent scheint es nicht gemeint zu sein; der Verkaufstext avisiert den „fröhlichen Lehrerhasser“ mit der Zeile: „das freundlich-fröhliche Lachgeschenk für lockere Lehrer aus dem Verlag mit der Fliege“. Auch die stärkste Zumutung muß immer noch adressatengerecht verkauft werden, und das wirkt offenbar zurück: „Lockere Lehrer“ können mit diesem „Geschenk“ Distanz zum eigenen Beruf anzeigen, was eine Überlebensstrategie anzeigt, die erst unter den Bedingungen einer antipädagogischen Öffentlichkeit zustandekommen und als plausibel empfunden werden kann.

Über das gleiche Image des Locker-Freundlichen, wenngleich in anderem Zusammenhang, berichtet der U.S. News & World Report unter dem Stichwort „The Selling of America's Schools“ (6th November 1989, S. 34–40). Berichtet wird über kommerzielles Schulfernsehen, Ladenstraßen in Schulen, Sponsoring bei den Lehrmitteln, Büchermärkte, auf denen keine Bücher mehr angeboten werden („many of the 'books' are merchandising tie-ins with movies, TV programs and toys“) (ebd., S. 38), oder über „fund-raising companies“, die Schüler beraten, wie das Geld für den „class trip“ zusammengebracht werden soll. Der Aufhänger der Story ist der Erfolg von „Channel One“, einer „Today Show for Kids“, die in der Regel 12 Minuten dauert und von einem Lehrer entwickelt wurde. 2 Minuten der Sendung sind der Werbung gewidmet, die andere Zeit wird wie folgt beschrieben: „Headline news, a feature story and a special running feature. The pace is fast, the hosts are young and the format is hip“ (ebd., S. 34). Und die Wirkung wird so kommen-

tiert: „Anyone who has seen ‚Channel One‘, especially in a class full of kids, acknowledges it is one of the most promising teaching tools to hit schools in a long time“ (ebd., S. 40).

Ein solcher Erfolg macht die Sorge schwer, aber kann sie natürlich zugleich bestärken, wie immer das „Locker-Freundliche“ als Image von Pädagogen unter Legitimationsdruck gepflegt werden wird. „Channel One“ mag der *Ernstfall* der Schule der Zukunft sein, ohne damit alle denkbaren Ansprüche zu erfüllen. Es ist auch hier immer noch möglich, das in der Schule *Versäumte* zu beklagen und also die antischulischen Einstellung zu korrigieren. Das liest man wiederum an überraschender Stelle. Ein Mitglied der Rockgruppe „That Petrol Emotion“ antwortet auf die Frage, was das dümmste Ding in seinem Leben gewesen sei, mit dem Satz: „Didn’t take enough history in college“ (New Musical Express 19th May 1990, S. 7). Doch dieses Bedauern, einmal angenommen, es sei ernst gemeint, findet sich höchstens rückblickend. Bezogen auf die aktuelle Schulzeit werden fast nur negative Zitate veröffentlicht, offenbar auch, weil unmittelbare Erfolge ausbleiben und die Schule sich mehr und mehr von den Gewohnheiten des Medienkonsums entfernt. Daraus entsteht eine eigene Rhetorik der Sorge: „Computer-Kids“, die einer „Medienflut“ ausgesetzt sind, bilden „Klischees“, „Illusionen“, „verzerrte und stereotype ‚Welt-Ansichten‘“ heraus (Neue Zürcher Zeitung Nr. 21 v. 26. Januar 1989, S. 69). Das wird rasch generalisiert, Kinder sind heute überhaupt „Kids“ und zwar „Konsum-Kids“ (Der Stern, Nr. 3 v. 11. Januar 1990, S. 18–26), deren Verhalten als Horrорinszenierung beschrieben und zugleich als das von *Opfern* dargestellt wird. Nur so läßt sich vermutlich der Gestus der Sorge in einer lockeren Alltäglichkeit aufrechterhalten.

Bisweilen *fehlt* auch jede pädagogische Rhetorik. Kommentarlos, aber dadurch um so mehr besorgniserregend, wird in einer Reportage über Luzerner Jugendliche der fünfzehnjährige Schüler „Jean“ beschrieben: „In seinem Zimmer zu Hause stehen ein Fernsehgerät, ein Videogerät, ein Computer, eine Stereoanlage. Doch das langweilt ihn alles. Am liebsten beschäftigt er sich mit Geld-Spielautomaten“ (Das Magazin – Tages-Anzeiger und Berner Zeitung – Nr. 40 v. 6./7. Oktober 1989, S. 48). Diese Leidenschaft hat Folgen, die sich pädagogisch nur als *horror vacui* vorstellen lassen: „Jean fürchtet sich vor den Folgen. Er habe ständig Streit mit den Eltern, die sich fragten, was er mit dem Geld tue. Die Leistungen in der Schule sind schlecht. Er sei beständig nervös. Seine Freundin habe ihn verlassen. Es sei ihr zu langweilig, dauernd in den verrauchten Klimperlökalen herumzuhängen. Und zudem habe er begonnen, Geld zu klauen. Manchmal, wenn er nicht mehr weiterwisse, bediene er sich im Geldbeutel seiner Mutter oder seiner Schwester“ (ebd.). Sorge entsteht nur in der *Generalisierung* solcher Einzelfälle. Die Publizistik läßt die Bedingungen eines solchen Schlusses offen und legt aber Häufigkeit nahe. Daraus ergibt sich für den Leser eine latente Bedrohung, die mit jedem neuen Fall bestätigt wird und Pädagogisierungsstrategien befördert.

Die Ratgeberliteratur reagiert auf diese Situation auf ihre Weise. Wo ein Rat aufgrund der diffusen Situation eigentlich gar nicht gegeben werden kann, läßt sich immer noch ein Gag produzieren. „Null Probleme“ heißt eine Rubrik von „Junior“, einer schweizerischen Kinder-Kundenzeitschrift, die kostenlos „für unsere jungen Freunde“ im Einzelhandel verteilt wird. Die Rubrik dreht das pädagogische Verhältnis um, denn das Motto lautet: „Erwachsene fragen, Junior-Leser antworten“. In der Ausgabe August 1989 stellt ein, wie es heißt „geplagter“ Vater, neununddreißig Jahre alt, folgende Frage: „Mein 11-jähriger Sohn Stevie interessiert sich nur noch für Rockmusik. Er hört die ganze Zeit Platten, hat die Zimmerwände voller Starbilder geklebt, eine Frisur wie dieser Sänger von der Grup-

pe Europe und haut heimlich zu jedem Rock-Konzert ab. Die Zeugnisnoten sind entsprechend mies. Was soll ich tun?“ Auf diese besorgte Frage antworten sechs ältere Kinder, von denen vier mit einem Foto erscheinen. Alle Fotos zeigen lachende Gesichter:

- „Lieber einen Sohn, der Platten hört, als einen Vater, der einen Platten hat“ (Melanie, 13 Jahre).
- „Wenn ich das machen würde, was Ihr Stevie tut, würde sich mein Vater vor Begeisterung auf die Schenkel schlagen. Wollen Sie mich adoptieren?“ (Tonio, 11 Jahre).
- „Als Liebhaber klassischer Musik muß ich Ihnen recht geben: Dieses Affengebrüll, genannt Rock, ist eine Plage. Lassen Sie Ihren Stevie Klavierstunden nehmen, dann wird er sich von der Rockmusik lösen“ (Anita, 10 Jahre).
- „Sind Sie sicher, daß das Ihr Sohn ist? Das hört sich eher an wie mein Vater“ (Roberto, 13 Jahre).
- „Schicken Sie mir sofort die Adresse von Stevie. Diesen duften Typen muß ich unbedingt kennenlernen“ (Thomas, 10 Jahre).
- „Ihr Sohn liegt nicht voll im Trend! Heute hört man doch nicht mehr Platten, sondern nur noch CD's“ (Benjamin, 11 Jahre).

2. Erziehung als Kausalität (zur Justierung der Sorge)

Die AIDS-Epidemie, nach einer Phase relativer publizistischer Beruhigung, kommt Mitte des Jahres 1990 erneut in die Schlagzeilen. Als „Special Report“ beschreibt Newsweek (25th June 1990, S. 50-56) die Aussicht der nächsten zehn Jahre. Der Report dokumentiert die neuesten Trends in der Entwicklung der Krankheit und kommt dann zu folgendem Schluss: „As long as we fail at sex education and drug-abuse treatment, millions of people will remain at risk. And clearly we are failing“ (ebd., S. 51). Dieser Satz gehört in *keinen* pädagogischen Kontext, weil hier ein solch nüchterner Pessimismus fehl am Platze wäre. Was soll man sonst gegen die Epidemie unternehmen, wenn nicht „sex education“? Ähnliches gilt für den Drogenmißbrauch oder die Gewalt in der Gesellschaft. „Erziehung“ mobilisiert ein Hoffnungsprogramm und zugleich wird die Einsicht unabweisbar, daß die Probleme zu groß sind für das, was gemeinhin unter „Erziehung“ verstanden wird (OELKERS 1990a).

Interessant ist nun, wie diese Relativierung in der öffentlichen Verwendung des Begriffs „Erziehung“ *nicht* oder höchstens am Rande und dann typischerweise verbunden mit einer Pädagogenschelte Platz greift. „Erziehung“ ist im Diskurs der Öffentlichkeit immer noch und ganz unbefragt eine hochwirksame Kausalität, mit der man fast alle sozialen Tatsachen erklären kann und an die sich dann auch Hoffnungen des künftig Besseren richten können. Das geschieht freilich vor allem dort, wo der Pädagogisierung keine *anderen* Tatsachen, zum Beispiel medizinische, entgegenstehen. Der Konsistorialpräsident der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg kann in einem „Spiegel-Gespräch“ auf den Hinweis der Interviewer, daß in der (noch existenten) DDR „sehr viel Angst und Lethargie“ herrsche und „Selbstbewußtsein“ „Mangelware“ sei, antworten: „Ja sicher. Die Bürger wurden nicht genügend zu Selbständigkeit und Kreativität erzogen“ (Der Spiegel Nr. 27 v. 2. Juli 1990, S. 42).

Die gleiche Denkfigur findet sich in einem Kommentar der Frankfurter Allgemeinen Zeitung über die seinerzeitige Situation der DDR-Justiz: „Sämtliche Richter in der DDR sind erzogen worden für die Festigung des Sozialismus. Die Aufgabe, hier etwas zu ändern, fordert einen Unbelasteten und Unbefangenen“¹² (FAZ Nr. 145 v. 26. Juni 1990, S. 14). Das Gleiche gilt natürlich auch für die Nationale Volksarmee: Wie soll, fragt ein anderer Kommentar des gleichen Blattes, ein Berufssoldat der DDR „überzeugend“ einen Eid auf die freiheitlich demokratische

Grundordnung der Bundesrepublik ablegen, „wenn er aus der Volksarmee kommt und von ihr erzogen wurde? Wie will er zum Ausdruck bringen, daß er sich wirklich innerlich umgestellt hat?“ (FAZ Nr. 158 v. 11. Juli 1990, S. 1). In beiden Fällen wird Erziehung sensualistisch als feste Prägung des Inneren verstanden, von der man sich nur schwer und dann auch nur mit großer „Hilfe“ von Außen (ebd.) befreien kann. Der Schluss liegt nahe, daß die „Umerziehung“ den genau gleichen Weg wie die „Erziehung“ gehen muß¹³.

Praktisch entstehen mit dieser Denkfigur immer dann Probleme, wenn man sie mit realen Ereignissen verbindet. „Time-International“ (30th July 1990, S. 49) berichtet über den Suizid zweier junger Männer, die die Tat nach dem Konsum einer Schallplatte der englischen Heavy-Metal-Rockgruppe „Judas Priest“ verübten. Der Verdacht lag nahe und führte prompt zu einem Musterprozess gegen die Gruppe und ihren Medienkonzern, daß die Lieder von „Judas Priest“ *negativ erzogen* haben (so „Der Spiegel“ Nr. 30 v. 23. Juli 1990, S. 147). Die Konstruktion benötigte freilich „subliminal messages“ (Times-International, a.a.O.), um überhaupt eine Kausalität herstellen zu können. Mit der Vorstellung eines geheimen Kanals aber gewann die These der negativen Erziehung Popularität (ebd.) und bestärkte wiederum die Artikulation der Elternsorge.

Mit derartigen Fällen läßt sich eine grotesk verworrene Situation der Erziehung beschreiben. „Erziehung“ erscheint mächtig und ohnmächtig zugleich; man kann ihren Kräften alles und nichts zutrauen, je nachdem wie ein Fall oder eine Geschichte gelagert ist und die Öffentlichkeit erreicht. Aus dieser Situation lassen sich antipädagogische Voten ableiten, aber auch dramatische Steigerungen der pädagogischen Aspiration. Das erste Votum ist noch selten, aber durchaus schon erwartbar. So heißt es am Schluß einer „irgendwie“ auf ROUSSEAU bezogenen Literaturbesprechung in der „Weltwoche“ (Nr. 23 v. 7. Juni 1990, S. 37): „Der letzte Satz im ‚Emile‘ lautet: ‚Ruht Euch aus; es ist Zeit‘. Man muß den Menschen vor dem Menschen schützen. Das Kind findet von selber zum Humanen. Jeder Emile ist sich selbst der Nächste. Unsere Seelen degenerieren unter den Zwängen der Zivilisation. Jedes Kind ist eine Hoffnung. Bewahrt es vor dem Lärm der Erzieher, laßt es auf die Stimme seines Herzens horchen. So sehr wie der unseren hat ROUSSEAU keiner Generation not getan“¹⁴.

Soweit gehen die Institutionen noch nicht, aber Stellenanzeigen spielen doch schon auf den Trend an, etwa wenn die Stadt Frankfurt „Erzieher/innen“, „Sozialpädagogen/innen“ sucht, die über die „Fähigkeit“ verfügen, „Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu fördern sowie die unterschiedlichen Lebenssituationen der Kinder zu berücksichtigen“ (Die Zeit Nr. 30 v. 20. Juli 1990, S. 27). „Erzieher“ sind nur als *Begleiter* noch akzeptabel, was sie aber begleiten sollen, bleibt höchst abstrakt, und darum eben ist die „Begleitung“ harmlos und gleichsam antipädagogisch legitim. Ganz offen wird in einer Anzeige für eine Stelle in der stationären Jugendhilfe gefordert, der Bewerber oder die Bewerberin müßten über eine „antipädagogische“ Grundhaltung“ verfügen (BZ v. 3. Juni 1989). Nur sie korrespondiert offenbar mit der gleichfalls verlangten „Fähigkeit, mit schwierigen Jugendlichen umzugehen“ (ebd.).

Daß die „Entwicklung“ des Kindes ein sich selbst vollziehender Prozess der Natur sei, ist freilich nur die eine Hälfte der ROUSSEAU'schen Botschaft; die andere Hälfte ist eine ausgefeilte Technik indirekter Herrschaft, die unterhalb der kindlichen Einsicht zur Anwendung kommt und gerade nicht sentimental betrachtet wird. Man kann das auch so deuten, daß es kein grenzenloses Vertrauen in die menschliche Natur geben darf und ROUSSEAU die pädagogische Kontrolle der Situation für die angemessene Reaktionsform hielt. Mit diesem Erbe tun sich heute „Erzieher“ schwer, auch wenn in den Stellen-

anzeigen ihre Berufsbezeichnung noch nicht in Anführungsstrichen auftaucht. Wie groß die Diskrepanz zwischen Ideal und Wirklichkeit tatsächlich ist, wird in den Anforderungen deutlich, die derartige Anzeigen möglichen Bewerbern abverlangen. Der Forderungskatalog wird stets in hoher Moral formuliert, ohne daß konkrete Eigenschaften oder Kompetenzen angeboten werden können. Offenbar wird ein Eindrucks-Management erwartet; die Moral kann nicht erfüllt werden, aber dies darf nicht sichtbar sein. Eine Hamburger Stiftung sucht „eine/n Erzieher/in“ für ein Kurheim an der Nordsee mit folgendem Anzeigetext:

„Bewerber sollen fähig sein und dabei mitwirken, in einem traditionellen Haus ein modernes pädagogisches Konzept zu verwirklichen. Engagement, eigene Ideen, Belastbarkeit, tatkräftiger Einsatz, Kreativität, Verantwortungsbewußtsein und Selbständigkeit sind wichtige Erfordernisse, die von den Bewerbern erwartet werden. Nicht gefragt sind also ‚Job-Mentalität‘ und ‚Null-Acht-Fünf-zehn-Pädagogik‘. Wer Kinder und Jugendliche fördern will, muß an sich selbst hohe Forderungen stellen“ (Die Zeit Nr. 30 v. 20. Juli 1990, S. 28).

Der einzige Unterschied zum Tugendkanon der Reformpädagogik besteht lediglich im Vermeiden des Wortes „Erziehung“, das durch *Fördern* ersetzt wird. Notwendig ist aber auch dann noch eine Idealität der handelnden Personen, die sich weder entlasten sollen noch eine Institution benötigen. Das Modell ist, in der PR-Fassung von Erziehung, ein typisch pädagogisches, der Erzieher bildet ein Verhältnis mit dem Kind, das nur die Idealität gestalten soll. Daß die Wirklichkeit dieses Bild *nicht* korrigieren kann, ist dabei die eigentliche Einsicht. Sie setzt eine starke Kausalität voraus, aber nur als Unterstellung, nicht als tatsächliche Kraft.

Neben dem „pädagogischen Bezug“ ist die andere dominante Denkfigur der „erziehende Unterricht“. Nicht zufällig werben die „Wilhelmsdorfer Internate“ unter der Überschrift „Empfehlenswerte deutsche und Schweizer Internatsschulen“ (SZ Nr. 154 vom 7./8. Juli 1990, S. 7) damit, daß die Betreuung und Förderung der Schüler durch „Lehrer-Erzieher“ erfolge. Die Koppelung von Erziehung und Unterricht wird in diesem Kontext¹⁵ mit sechs Kriterien näher beschrieben, und zwar unter der Überschrift „Das wird Ihrem Kind geboten“:

- „Unterricht in kleinen, überschaubaren Klassen
- Motivation durch engagierte, nette Lehrkräfte
- gezielte Förderkurse und tägliche intensive Aufgabenbetreuung
- Die Möglichkeit, sich seinen Neigungen entsprechend zu entfalten
- Ein vielseitiges Angebot in Sport, Musik und Handwerk
- Erfolg in der Schule – Charakterbildung fürs Leben“ (ebd.).

Der Unterricht *erzieht*, ist die Botschaft, aber nur unter der Voraussetzung einer besonderen Idealität, die hier noch als Idealität der Personen und ihre Methode angeboten wird. Einen Schritt weiter gehen Konzepte, die mit der Chiffre „Superlearning“ für sich werben. Der Superlativ wird mit einer anderen als reformpädagogischen Idealität begründet, nämlich mit gehirnpfysiologischen Spekulationen, die als gesicherte Erkenntnis drapiert und in verschiedenen Methoden vermarktet werden. Auch dabei kommt ein Verständnis von „Erziehung“ (als Einwirkung) zum Tragen, das von einer starken Kausalität ausgeht, ohne tatsächlich mit zielgerechten Effekten aufwarten zu können (auch das ist öffentliches Thema; vgl. mit Blick auf „Superlearning“: FAZ Nr. 203 v. 2. September 1989, S. 41)¹⁶. Meinungsbildend werden also populäre Vereinfachungen, an die sich große Erwar-

tungen binden lassen. Die diffuse, aber emotional tiefsitzende Sorge für das Kind ist geradezu anfällig für Erziehungsideologien, die die Umkehrung von Mißerfolgen versprechen. „Mißerfolge“ werden nach Außen projiziert und entlasten damit, sofern nur Abhilfe versprochen wird. Das erklärt, warum die Bildungslegitimation der Schule gerade in den populären Vereinfachungen oft als „Alibi“ bezeichnet wird, das ablenken soll vom Zwangscharakter der Institution, die Wissen am Leben vorbei produziere (Humane Schule, Oktober 1989, S. 6f.). Die Freiheit des Kindes wird als Gegensatz zur Schule begriffen und nimmt gleichsam Verfassungsrang ein (ebd., S. 8/9). Das wird in gewisser Weise sogar juristisch bestätigt (vgl. MORITZ 1989), weil das Erziehungsrecht der Eltern seine Grenzen an der prinzipiellen Rechtssubjektivität des Kindes findet. Eltern entscheiden stellvertretend im Sinne einer ihnen „im echten Sinn anvertrauten treuhänderischen Freiheit“ (BVerfGE, 59, S. 377).

Diese juristische Seite wird in der pädagogischen Diskussion selten bedacht und man kann sie sicher auch nicht im Sinne der psychologisch argumentierenden Antipädagogik mißverstehen, aber daß Erziehung eine Grenze an der *prinzipiellen* Freiheit des Kindes findet und lediglich als *Stellvertretung* (angesichts noch nicht möglicher Selbstbestimmung) ihren Rang hat, läßt sich gleichwohl auch als Kritik am grenzenlosen Kausalismus der pädagogischen Theorie verwenden. Erziehung als hochwirksame und steuerbare *Kraft* ist lediglich eine metaphorische Bestimmung (OELKERS 1991b), die aber eben für die Realitätsimplikation der pädagogischen Idealismen unentbehrlich ist. „Erziehung“ wird *nicht* wie eine Metapher behandelt, sondern wie ein kongruentes Realitätsfeld. Nur so kann man Sätzen Glauben schenken, daß „Erfolg in der Schule“ „Charakterbildung fürs Leben“ *sei*. Nur so aber kann auf der anderen Seite auch der Schule die dramatische Wirkung zugetraut werden, sie übe „Verrat am Leben, am Menschen, an seinem Genie“ (Humane Schule, a.a.O., S. 7).

Die Kausalitätsbehauptung ist zwingend für die PR-Sprache der pädagogischen Postulate. Das wird auch da sichtbar, wo tatsächlich Werbung (für ein Produkt) betrieben wird. So liest man in einem Angebot für Kinderschreibtische: „Auch wenn Hausaufgaben mal wieder schwerfallen. An einem guten Schreibtisch fällt's doch leichter und macht mehr Spaß“ (IKEA-Katalog 1990, S. 156). Die richtige Erziehung sorgt für *Erleichterung*, zumal dort, wo es die Schule *schwer* macht. Hierauf reagiert inzwischen eine spezialisierte Industrie, die Erleichterung auch dann anbietet, wenn sie gar nicht erforderlich sind. Aber Pausensnacks für Schulkinder werden ebenso als pädagogische Erleichterung (und also Entlastung von Sorge) angeboten wie Fitness-Center oder Therapiegruppen für Eltern oder gleich für die ganze Familie. Immer sind dabei, wie in der klassischen Pädagogik, starke Kausalannahmen im Spiel, die nur selten oder gar nicht eingelöst werden können, ohne daß diese Erfahrung dem Boom der Kinderindustrie bislang geschadet hätte. Hier findet man denn auch prompt „Schule macht Spaß“-Sticker und Prospekte, die wiederum „vom Kinde aus „formuliert werden“¹⁷.

Das bedeutet nicht, tatsächlich über eine kausale Kraft verfügen zu können, wohl aber muß – zwingend – ein solcher Eindruck erweckt werden. Das gilt nicht nur für die Produktwerbung, die sich pädagogisches Wissen zunutze macht. Starke Kausalitäten muß auch die öffentliche Zieldiskussion über „Erziehung“ verwenden, wobei hier dezidierte Kontinuitätsbehauptungen verwendet werden, vor allem solche, die eine ungebrochenen Ahnenreihe der richtigen Einsichten ins Spiel bringen, mit denen die Dignität des Konzepts unter Beweis gestellt werden soll. Ein Schluß von der Tradition auf die mögliche Wirkung ist dann kaum vermeidbar. Wenn *Erziehung in der gefährdeten Welt* thematisiert

wird (KUNERT 1989), und das ist im ganzen Bereich der Ökologie- und Friedenspädagogik der Fall¹⁸, dann erscheint eine prinzipielle „Zukunftsperspektive“ (ebd., S. 14) notwendig, die anders als mit der Annahme einer hochwirksamen Kraft gar nicht bearbeitet werden könnte. Interessant ist nun, daß dieser Zusammenhang in der typisch pädagogischen Artikulation von Sorge nicht oder nur schwach berücksichtigt wird. Die heutige Pädagogisierung verwendet eher ikonisierte Annahmen über „das Kind“, bei der gerade offen bleibt, was „Erziehung“ sein soll. Das zeigt etwa folgende Passage: Das „bloße Dasein des Kindes entlockt“ dem Erzieher das „Ja“ zum Leben und „widerspricht resignativer Einstellung. Das Kind ist personifizierte Zukunftshoffnung“ (ebd., S. 14/15). Aber wie kann es – angesichts „apokalyptischer Szenarien“ (ebd., S. 14) – *erzogen* werden? Soll die Antwort nicht antipädagogisch lauten, dann wird sie paradox formuliert: „Das Kind selbst, dem die Erziehung gilt, (erweist sich) als Generator von Fähigkeiten des Erziehers, die wiederum erforderlich sind, um die fundamentalen Erziehungsleistungen zu erbringen“ (ebd., S. 15). Für diesen pädagogischen Optimismus steht eine Ahnenreihe, in der PESTALOZZI, KURT HAHN und natürlich KORCZAK vorkommen (ebd., S. 17ff.), gleichsam Garanten einer Konzeption von Erziehung, die das „*noch nicht*“ betont und eine „humane Bewältigung zukünftiger Lebensanforderungen“ ermöglichen will (ebd., S. 12). Dazu bedarf es aber eben nur mehr als nur die Metapher, daß „das Kind die Erwachsenen in den Lebensstrom (hinein ziehe)“ (ebd., S. 15), ganz so als sei das *kein* paradoxer Vorgang.

Nicht zufällig wird in diesen Konzept Wert gelegt auf religiöse Begründungen, die irgendwie mit Vernunft verbunden werden, nicht ohne das ein „neues Denken“ zu nennen (ebd., S. 29ff.), das sich auf die Wirklichkeiten des ausgehenden 20. Jahrhunderts in comenianischer Ganzheit beziehen soll. Die Überforderung der Erziehung durch „Kindorientierung“ kommt nicht ansatzweise in den Blick. Stattdessen wird als „pädagogische Konsequenz“ (ebd., S. 32) des „neuen Denkens“ einer Spiritualisierung das Wort geredet, die sich wie eine wirkliche pädagogische Kraft betrachten läßt. „Voraussetzung für die Erziehung im „neuen Denken“ ist, „*daß der Mensch andächtig sein kann, zu glauben vermag, Ehrfurcht empfindet und zum Staunen befähigt ist – und zwar im Hinblick auf sich selbst, die Mitmenschen und die Natur*“ (ebd., S. 34). Darunter scheint es nicht zu gehen und die moralische Fallhöhe des Problems steht in einem seltsamen Kontrast zur Unbestimmtheit der Mittel; Erziehung gerät in die Nähe zur Andacht, und das ist auch konsequent, wenn man Apokalypsen vor Augen hat. Die Barockdidaktik ist wieder bis in die Semantik hinein präsent, das Labyrinth der Welt wird im Paradies der Herzen überwunden. Daß das Labyrinth eine *konstante* Methaper sein könnte (OELKERS 1991a, S. 26–40), kommt nicht in den Sinn. Aber wenn „Erziehung“ gedacht werden soll als Prozess der Überwindung des Bösen oder auch nur des Verwirrenden in der Welt, dann muß sie als *Mittel* erscheinen, als wirksame Kraft, die Veränderungen auch tatsächlich „durchführen“ kann. Dies ist auch dort notwendig, wo eine technologische Erziehung vehement bestritten wird. Sonst gibt es keine Möglichkeit, die eigenen Zielsetzungen als künftige Wirklichkeit zu konzipieren. Diese Absicht hat letztlich auch jede Predigt, nur daß in der Kirche die Rhetorik der Sorge noch mit einer legitimen Institution korrespondiert.

3. Erziehung durch „Erziehung“

Daß pädagogisches Wissen in seinen typischen Gestalten und Denkfiguren wirksam wird und offenbar für den öffentlichen Diskurs in modernen Gesellschaften auch notwendig ist, zeigt sich nicht zuletzt dort, wo Wissensbestände aus *anderen* Bereichen auf die Pra-

xis der Erziehung hin transferiert werden sollen. So ist in einem Artikel aus der Präventivmedizin unter dem Stichwort „Elternbildung“, und zwar ohne jeden Querverweis auf pädagogische Texte oder Argumente, zu lesen:

„Elternbildung ist im Idealfall ein kontinuierlicher Prozess, der in der Schule beginnt und später die jungen Eltern durch die Jahre ihrer Elternschaft begleitet, bis ihre eigenen Kinder selbständig geworden sind. Ganz im Zentrum müßte aber eine eigentliche ‚praxisbegleitende Ausbildung‘ der jungen Eltern mit Kindern im Säuglings- und Kleinkindesalter stehen, weil in diesem Stadium mit der besten Motivation gerechnet werden darf, und weil hier die größten Chancen für eine Verhaltensbeeinflussung von Erzieher und ‚Zögling‘ bestehen“ (VUILLE 1977, S. 14).

Pädagogisch ist daran: Die Erziehung kann nicht aufhören, sie beginnt möglichst früh, muß möglichst umfassend sein und ist erst dann richtig wirksam, wenn sie ihr *ideales* Programm realisiert, von dem zugleich gesagt wird, daß „niemand alle... Voraussetzungen“ erfülle. Aber daraus ergibt sich wiederum nur ein pädagogisches Postulat, nämlich das einer „gemeinsamen Aktion“ *aller* an der Prävention beteiligten Kräfte (ebd.), also eine weitere Totalisierung der guten Absicht. Und ganz unzweifelhaft ist auch, daß in einer „longitudinellen Strategie“ vom *pädagogischen Bezug* die größte erzieherische Wirkung ausgeht (ebd., S. 15).

Diese Wirkungsannahmen erscheinen selbstverständlich; wechselt man den Kontext und spricht statt über *Prävention* über *Erziehung*, dann läßt sich immer noch sinnvoll sagen, daß „die Kontinuität der persönlichen Beziehung“ von „größter Bedeutung“ für den Erfolg der pädagogischen Bemühung sei, daß es dabei auf „Vertrauen“ ankomme und eben dank dieser „Verankerung“ „richtig“ gehandelt werden könne (ebd.). Wie weit die Idealisierung der Erziehung im öffentlichen Bewußtsein geht, läßt sich gut an Leserbriefen demonstrieren, in denen es immer um „das Kind“ und sein Wohl geht, in denen immer eine bestimmte Psychologie zur Anwendung kommt und „Erziehung“ als sorgende Überforderung definiert wird, eine Haltung, die offenbar nicht die Kinder, sondern die Öffentlichkeit erzieht. Die typischen Dispositionen dieser Erziehung zeigen sich vornehmlich in öffentlichen Konflikten. So liest man im Blick auf die Drogenpolitik¹⁹, daß die wahre Prävention im Elternhaus beginnen müsse, und aber nur dann wirksam sei, wenn es zu einem Einstellungswandel komme. „Damit wären die Eltern angesprochen, die ihren schulpflichtigen Kindern das viele Sackgeld zustopfen, anstatt ihnen Vorbild, Nestwärme und Erziehung zuteil werden zu lassen“ (BZ v. 11. Juni 1990, S. 21). Wie diese Alternative realisiert werden kann, wird nicht gesagt; der erzieherische Effekt liegt im Gegensatz selbst.

Das läßt sich mit einer verbreiteten Publizistik vergleichen: Drogenkonsum wird fast immer mit problematischen Familiensituationen und also *misslingender* Erziehung erklärt. Das setzt eine starke Idealität der heilen Welt voraus, die nicht erreicht werden kann, eben darum aber erzieherisch wirkt. Die Folgen für die betroffenen Eltern äußern sich in Attribuierungen des Versagens, die Umkehrung der idealen Bilder von Familie und Partnerschaft darstellen (Der Stern Nr. 30 v. 19. Juli 1990, S. 14ff.). Die Zuschreibung der Schuld erwächst *aus* der pädagogischen Kausalität, die nur wirksam sein kann, weil sie keine empirischen Differenzierungen zuläßt. Die Kausalität ist moralisch definiert, sie muß „gut“ und „böse“ unterscheiden und kann dann wiederum nur auf *Erziehung* verweisen, wenn die Frage der Veränderung der Wirklichkeit gestellt wird. So wird die Mutter eines Opfers selbst zum Opfer, das sich aus der Erziehungsverantwortung durch Erziehung befreien soll: „Den Eltern hilft es nichts, sich nur die Bälle der Trauer und Verzweiflung zuzuspielen. Sie müssen ihr eigenes Leben leben, dann kommen viel-

leicht auch die Kinder aus dem Teufelskreis heraus“ (ebd., S. 17). Diese Eltern müssen sich von einer Mentalität befreien, die die Gesellschaft im Normalfall hochwertig attribuiert, ohne die Abweichung sehr stark zu sanktionieren. Parallel zu der Geschichte im „Stern“ kann man im „Spiegel“ (Nr. 29 vom 16. Juli 1990, S. 47–57) lesen, wie machtlos die Polizei gegen den Drogenhandel sei und daß auch härteste Maßnahmen nicht zur Verminderung des Problemdrucks beitragen würden. Das ändert die Bestimmung der Ursachen in der öffentlichen Diskussion aber offenbar nicht, wie ein Zitat aus einem weiteren Leserbrief zeigt: „Es scheint so, daß die Erziehungsmethoden, die in der Familie und der Schule angewandt werden, falsch sind: autoritär, verwöhnend-bevormundend, verwahrlosend und undemokratisch. Die gängige Erziehung macht viele lebensuntüchtig“ (BZ v. 28. August 1989, S. 13)²⁰.

Das alternative Bild sieht dann wiederum nur die Idealsituation vor:

„Kinderbegabungen zu wecken und voll zu entfalten, ist eine vornehme Aufgabe der Schule. Das Kind ist ein Wesen aus Körper, Seele und Geist mit Bedürfnissen nach Liebe, Anerkennung usw. Die Wesenszüge des Kindes soll die Schule pflegen und mithelfen, sie zur Reife zu führen. Es genügt nicht, allein die geistigen (intellektuellen) Fähigkeiten hochzuzüchten und dadurch die seelischen und sozialen Wesenszüge verkümmern zu lassen“ (BZ v. 13. August 1989, S. 13).

Das *Kopf, Herz und Hand*-Argument wird vielfach direkt pädagogisch verortet, nämlich PESTALOZZI zugeschrieben, der reformpädagogisch-sentimental gelesen wird, so daß seine Kräftepsychologie unter der Hand in das romantische Bild von Ganzheit verwandelt wird, das sich – keineswegs im Sinne PESTALOZZIS – zu einer Schulkritik verwenden läßt, die ohne pragmatische Alternative bleibt. Es geht um ein reines Postulat, das nur einen Zweck hat, nämlich Dispositionen der öffentlichen Diskussion festzulegen. Das Postulat ist suggestiv und wird noch verstärkt durch die Psychologie der „Wesenszüge des Kindes“, die nie negativ sein dürfen und allein darum stark an die Logik von PR-Strategien erinnern. Der Schluß von der Ganzheit des Kindes auf die Ganzheit der Schule kann nur an der Wirklichkeit scheitern, was ihn im Sinne eines öffentlichen Arguments aber nicht etwa korrigiert. Vielmehr artikuliert sich das pädagogische Bewußtsein etwa von Eltern mehr und mehr in dieser Richtung und findet immer auch Unterstützung durch pädagogische Experten, obwohl der ausdauernde Bezug auf PESTALOZZI unzutreffend ist (OSTERWALDER 1991) und das damit scheinbar abgestützte Argument an den Tatsachen einer differenzierten sozialen Wirklichkeit vorbeigeht.

Es muß sich also um sehr starke Erziehungswirkungen handeln, die tiefsitzende Überzeugungen formen und diese offenbar weitgehend gegen Kritik absichern oder Anlass zu Kritik gar nicht aufkommen lassen. Wie weit das geht, zeigen zu Beispiel Kommentare über jugendliche Sport-Idole, denen stereotyp die verlorene Jugend nachgesagt wird. So schreibt der Kabarettist DIETER HILDEBRANDT über BORIS BECKER, er – BECKER – wirke bei seinem Auftritt in Wimbledon 1990 so, als habe er sich ein „paar unbezahlbare“ Jahre gestohlen. Der Rat lautet dann, BECKER solle seine „eigene Meinung“ verfolgen und „versuchen, wieder jung zu werden“ (Der Stern Nr. 28 v. 5. Juli 1990, S. 138)²¹. Auch das ist ein Gestus der Sorge, ohne den sich öffentlich offenbar nicht über Erziehung reden läßt. Andere Formen der Rhetorik, zum Beispiel Ironie, sind kaum aufzufinden und man muß schon Glück haben, wenn man unfreiwillige Komik entdeckt, wie sie etwa gegeben ist, wenn in einer Stellenanzeige eine „junge deutsche Familie“ in Spanien „mit 2 Kleinkindern in schönster Wohnlage“ ein Au-Pair-Mädchen sucht und zwei „Voraussetzungen“ verlangt, nämlich „Kinderliebe & Führerschein“ (Die Zeit Nr. 30 v. 20. Juli 1990, S. 28).

Die Hermetik pädagogischer Denkfiguren in der Öffentlichkeit erklärt sich mit der hohen Moral, die Erziehungsziele und -absichten besetzt hält. „Erziehung“ wird ausschließlich im Medium der Moral thematisiert, wobei zwei eigenartige dialektische Bewegungen ins Spiel kommen, die Stilisierung des Moralisten nach Außen, der zugleich die eigene Innenperspektive möglichen Beobachtern verschließen muß, und die Definition der Wahrheit rein über die Idealität und also auf eine unkontrollierbare Weise. Diese pietistische Haltung ist strapaziös, aber zugleich das, was die Öffentlichkeit lizenziert. Eine interessante Frage ist dann, wie *abweichende* Wahrheiten thematisiert werden können, also Erfahrungen mit unliebsamen Kindern, mit Erziehern, die die Nerven verlieren, oder mit Eltern, deren Geduld erschöpft ist. Auch diese sicher nicht seltenen Situationen können nicht ohne positiven Ausblick angesprochen werden, wie das nachfolgende Beispiel zeigt.

In einem Interview beschreibt der Autor STEPHEN KING seine Schreibpraxis als Sublimation der eigenen Wirklichkeit, die „echten Schrecken“ enthalte und psychisch nur labil geordnet sei.

„Zum Beispiel bei ‚Shining‘, in dem der Vater und Ehemann allmählich die Selbstkontrolle verliert und seinen gefährlichen Mordgelüsten nachgibt. Jeder, der Kinder hat, weiß, daß man ihnen gegenüber solche plötzlichen Wutausbrüche haben kann – man möchte ihnen am liebsten den Hals umdrehen – und jeder, der ein Kind gewesen ist, erinnert sich daran, wie die Eltern oder der Lehrer einen an den Schultern packten und sagten: ‚Jetzt reißt du dich aber zusammen!‘, mit diesen riesigen, furchterregenden Augen“ (Zeitsmagazin Nr. 20 v. 11. Mai 1990, S. 67/70).

Demgegenüber ist „Schreiben eine Art Therapie“, um „mit diesen bösen Gefühlen klarzukommen“. Es war ein „Schock“ zu „merken, daß ich meinen Kindern gegenüber solchen Zorn hegen konnte, daß ich manchmal wünschte, sie wären nicht da, damit ich tun konnte, was ich gerade wollte, ohne es immer aufschieben zu müssen“ (ebd., S. 70).

Aber auch diese wiederum nicht seltene Erfahrung kann nicht ohne pädagogische Idealität gedeutet werden. Daß *Horror* und „Pädagogik vom Kinde aus“ nicht unvereinbar sind, zeigt KINGS nachstehende Bemerkung:

„Ich finde, es macht einen großen Unterschied, wie Erwachsene und wie Kinder mit solchen Schrecken umgehen. Kinder wissen, wovor sie Angst haben, aber sie wissen oft nicht, wie sie das ausdrücken sollen. Erwachsene können ausdrücken, wovor sie Angst haben, wenn sie wissen, was es ist; aber das wissen sie vielleicht gar nicht. Wenn Kinder erwachsen werden, beginnen ihre Gefühle sie zu täuschen“ (ebd., S. 70/72).

Diese argumentativen Dispositionen lassen sich empirisch weder bestätigen noch widerlegen, es sind pädagogische Dogmen, die für den öffentlichen Austausch bestimmt sind und dabei ein subtiles Verhältnis von Rollen und Masken (vgl. HOLLIS 1985) voraussetzen. Die Präsentation dieser Sätze in der Öffentlichkeit ist an individuelle Glaubwürdigkeit gebunden („giving shape to real motives“) (ebd., S. 227), aber was wirklich geschieht, muß verborgen oder im Blick auf die öffentlichen Erwartungen unablässig bearbeitet werden. Gerade weil sie selbst erziehen soll, ist die Rede von der „Erziehungswirklichkeit“ immer eine pädagogisch lizenzierte. Nur so sind die hohen moralischen Forderungen überhaupt artikulationsfähig. Sie können sogar trotz Entlarvung fortgesetzt und immer wieder gesteigert werden. Anlaß zu Sorge gibt es unaufhörlich und somit gilt es immer erneut, *Erziehung* als Medium ihrer Bearbeitung zu thematisieren, aber dies so, daß Kausalitätserwartungen und Handlungsstrategien für die *öffentliche Rhetorik* formuliert werden. Der Rückgriff auf pädagogisches Wissen ist genau in diesem Sinne unvermeidlich.

Das zeigt nicht zuletzt eine Durchsicht der pädagogischen Versuche jener *popular culture*, die BONNIE RAITT als Erziehungsmedium ins Spiel brachte und die tatsächlich nicht selten diesem Anspruch gefolgt ist. Dabei wird „Erziehung“ auf verschiedene Weise inszeniert, stets jedoch im Gestus der Sorge und also weder ironisch noch gar zynisch. Die neueren Filme über Pädagogen, ANDRZEJ WAJDAS „Korczak“ (1989/90) oder „Pestalozzis Berg“ (1989)²², sind mehr oder weniger verhaltene Epen über Helden, deren demonstrative Menschlichkeit nie wirklich mit dem erzieherischen Guten in Konflikt liegt. Wie im *Emile* liegt das Böse immer außen und die innere Versuchung ist stets nur temporäre Anfechtung. PETER WEIRS „Dead Poets Society“ (1989), von Rousseauisten gerühmt, zeigt das Pädagogische als subversive Aktion, während COLIN GREGGS „Lamb – Ein Akt der Liebe“ (1985) das pädagogische Verhältnis als Emanzipationsprozess stilisiert. Immer wird die Utopie mitbedacht und nie regiert Hoffnungslosigkeit; allein darum sollen diese Filme über Erziehung immer selbst erziehen.

Das gelingt durchaus auch, freilich nicht einfach als populäre Inszenierung mit irgendwie belehrendem Anspruch; der direkt erzieherische Anspruch, der zugleich vage bleibt, ist zu leicht durchschaubar oder aber wirkt unverbindlich. Lyrik über Kinder (vgl. HALAMICKOVA 1990) ist oft allzu eingängig, um mehr zu leisten als die Bestätigung öffentlicher Imagines. Aber Anti-AIDS-Kampagnen können offenbar so *erziehen*, daß sich tatsächlich Verhalten ändert. Der Effekt erklärt sich dadurch, daß die Sorge aufgrund der realen Bedrohung *berechtigt* erscheint und daher die erzieherischen Maßnahmen²³ als notwendig angesehen werden. Prävention ist hier tatsächlich Erziehung, ohne daß eine Totalisierung der Perspektive angestrebt wird. Zum Erfolg reicht völlig aus, daß bestimmte Sexualpraktiken *mit Einsicht* aufgegeben und Alternativen akzeptiert werden.

Das gilt aber dann schon nicht mehr, wenn es sich um keine strikt medizinisch definierte Epidemie, sondern etwa um die Folgen von Geschäftsinteressen handelt, wie der Drogenkonsum zeigt. Offenbar ist hier eine präventive Erziehung nicht in ähnlicher Weise erfolgreich wie im Falle der AIDS-Aufklärung, die ja im übrigen auch nur in medizinisch und pädagogisch gut versorgten und entsprechend alarmfähigen Gesellschaften den genannten Effekt erzielt hat. Es ist nicht zynisch, wohl aber eine Bestätigung pädagogischer Sorge, zu erwarten, daß die Alarmbereitschaft im Falle des Drogenkonsums mit dem Problem steigt, ohne vergleichbare Erfolge auszuweisen.

Zusammenfassend läßt sich folgendes festhalten: *Pädagogisches Wissen* ist eine Gemengelage aus Kausalannahmen über „Erziehung“, Idealisierungen der notwendigen Handlungsstrategien sowie eklektischer Erfahrungsverarbeitung, die nicht deutlich zwischen „Sein“ und „Sollen“ trennen kann und einen ausdrücklichen Bezug auf Hoffnungsprogramme haben muß, auch wenn diese sich als offensichtlich unwirksam erweisen. Das verweist auf einen festen Habitus der Sorge, der sich durch die immer erneute Pädagogisierung defizitärer Situationen fortschreibt, und nur mit der moralischen Öffentlichkeit selbst preisgegeben werden könnte. Die Erfahrung, daß es keine „richtige“, keine *verlässliche* Utopie gibt, hat diese Disposition nicht gefährdet, sondern die Pädagogisierung eher noch verstärkt. Das hängt vor allem mit der Selbstreferenz pädagogischen Wissens zusammen; seine wesentliche Funktion ist, daß es selber erzieht. Dafür jedenfalls spricht die Analyse alltäglicher Verwendungszusammenhänge von pädagogischen Denkfiguren und Thementraditionen, die gar nicht als solche wahrgenommen werden müssen, um ihre Funktion zu erfüllen.

Anmerkungen

- 1 New Year's Resolutions, in: Melody Maker January 2nd. 1988, S. 8.
- 2 BONNIE RAITT: The Rolling Stone Interview, by JAMES HENKE. In: Rolling Stone No. 577 (May 3rd. 1990), S. 92.
- 3 Die *pädagogische* Sorge ist *nicht* HEIDEGGERS Dasein als Sorge (S.u.Z., Paragraph 41) und *auch nicht* BLUMENBERGS (1987, S. 218) Paradox, „daß das Dasein Sorge ist und dieses nur um den Preis abwerfen kann, nichts mehr zu sein, um das es sich sorgen könnte“. Sorge in erzieherischen Kontexten ist Sorge um die richtige Wirkung und also Belastung der eigenen Verantwortung. Weil der Prozess nicht ökonomisch kalkuliert werden kann, gibt es zur Sorge keine Distanz; grundlegend ist die Erfahrung, daß immer etwas versäumt wurde, was sich hinterher als notwendig herausstellt.
- 4 Eltern, Dezember (1989), S. 128–130. Es handelt sich um eine Befragung von 2430 Schülerinnen und Schülern zwischen 8 und 16 Jahren. Die gestellte Frage lautet: „Was ist dein größter und wichtigster Weihnachtswunsch in diesem Jahr?“ (ebd., S. 129).
- 5 In „Nora und die fliegende Tanne“ etwa wird Umweltzerstörung vom Stadt:Land-Gegensatz her begriffen und damit typisch pädagogisch: Die Stadt ist böse, das Land gut, aber nur das unschuldige Kind kann das bedrohte Land retten (KITAMURA/HEILPORN 1987). Es gibt nur wenige Beispiele eines dezenten und nicht penetranten Umgangs mit dieser Materie (z.B. BURNINGHAM 1989).
- 6 Der Leserbrief bezieht sich auf einen Artikel (SZ Nr. 121 v. 28.5.1990, S. 18), in dem berichtet wird, wie eine Eltern-Kind-Initiative in München einen Hobbykeller zur Kindertagesstätte „umfunktionierte“ und damit die Nachbarn verärgerte. „Hausbewohner fühlten sich durch den Lärm der Kinder und die stärkere Frequentierung des Eingangsbereiches belästigt, klagten gegen die Vermieterin des Hobbyraumes – und gewannen vor Gericht. ‚Kinder mindern den Wohnwert‘. Die Hobbyraumbenutzung als Kindertagesstätte muß nicht geduldet werden.“
- 7 Der Artikel setzt direkt Forschung um, nämlich Empirie zur Verhäuslichung des Lernens (vgl. hierzu ZEIHNER 1989, 1990). (Ich danke HELGA ZEIHNER für die Überlassung dieser Artikel.)
- 8 Das Spiel erzeugt Spannung, weil das Ende offen ist. Der Computer ist auf überraschende Umwege programmiert und der Spieler weiß nicht, welcher Zug der nächste ist. Auch hier gibt es aber ein Happy-End und also eine Lösung. Der Umsatz mit Nintendo-Kassetten betrug 1989 in den Vereinigten Staaten geschätzt über zwei Milliarden Dollar (Newsweek 6th March 1989, S. 43).
- 9 Das Zitieren dieser Autorität (vgl. BETTELHEIM 1987) war nur möglich *vor* ihrem Debunking. Und das Entlarven des autoritären Erziehungsdiktators mit der antiautoritären Theorie folgt einem typischen Schema: Person wird gegen Reflexion ausgespielt, so als ob die Theorie nichts taugen kann, wenn sich einige Zeugen melden, die nach dem Tod des „großen Pädagogen“ Zweifel am öffentlichen Image anbringen. („Rettender Diktator“, in: Der Spiegel Nr. 37 v. 10. September 1990, S. 262-264).
- 10 Der Spiegel Nr. 15 vom 22. April 1988, S. 28–49.
- 11 Der Song aus dem Zyklus „The Wall“ meint ausdrücklich Schulbildung, nicht generell Erziehung. ROGERS WATERS hat die Berliner Inszenierung von „The Wall“ (21. Juni 1990 in Berlin vor mehr als 300.000 Zuschauern und einem weltweiten Fernsehpublikum) für die englische Cheshire-Stiftung unternommen, der der Erlös zukommt. Diese Stiftung ist zu einem Anti-Destaster-Fund ausgeweitet worden und kann als pädagogisch bezeichnet werden. Im Vorbericht über das Berliner Spektakel (Der Stern Nr. 30 v. 19. Juli 1990, S. 126ff.) ist von neuen Maßstäben des Showbusiness die Rede, die überdimensionalen Effekte reichten „bis hin zu dem haushohen aufgeblasenen Lehrer, dem die Kinder, We don't need no education, we don't need no thought-control' entgegenbrüllen“ (ebd., S. 128). Der Bericht selbst (Der Stern Nr. 31 v. 26. Juli 1990, S. 10–17) zeigt dann im zweiseitigen Aufmacherfoto den Lehrer als Monster mit Rute.
- 12 Gegenstand der Kritik ist der mit dem *ancien régime* belastete Justizminister im Kabinett DE MAIZIERE, WÜNSCHE.
- 13 Die tatsächlichen Lösungen sind dann aber nie *pädagogische*, also nie Programme der Um- oder Neuerziehung. Ein Teil der NVA-Offiziere verließ einfach die Armee, ein anderer Teil integrierte sich stillschweigend in die Bundeswehr, wobei „Umschulung“ in Rechnung gestellt wurde, nicht aber eine Art Neukonstruktion von Charakter und Gesinnung. Viele Richter der al-

- ten DDR wurden entlassen, ebenso viele Pädagogen, was eine Erziehung eigener Art darstellt, ohne daß die Erfahrungen sich mit dem lizenzierten Begriff von „Erziehung“ decken würden.
- 14 Der Beckmesser darf freilich hinzufügen, daß diesen Satz *Emile* seinem Lehrer sagt, der sich nach getanem Erziehungswerk ausruhen kann und nunmehr also für sich Zeit hat. *Emile* sagt dies, weil er ankündigt, „il espère avoir bientôt l'honneur d'être père“ (O.C. IV /S. 867f.).
 - 15 Die Anzeige erfolgt durch eine „Euro-Internatsberatung“, die von sich sagt, sie könne „10 Jahre erfolgreiche Schullaufbahnberatung“ nachweisen (SZ Nr. 154 v. 7./8. Juli 1990, S. 7). „Einzelberatungen“ für interessierte Eltern werden unter anderem im Hotel Kempinski in Berlin sowie im Hotel Vier Jahreszeiten in München angeboten.
 - 16 „Superlearning“ wird 1979 populär (OSTRANDER/SCHROEDER 1979) und hat gehirnphysiologische Voraussetzungen, die in bestimmten Versionen mit psychologischen Zuschreibungen (der Gehirnhälften) verbunden werden (DENNISON 1990. S. 125ff., 136f.). Die empirische Behandlung des Themas (im Zusammenhang mit LOZANOV'S „Suggestopädie vgl.: SCHIFFLER 1989) ist schwierig und im Blick auf den Superlativ des Anspruchs unergiebig. Aber der Fall zeigt, daß es nicht darum geht; das Versprechen muß vage gehalten, die Empirie muß begrenzt werden, damit es überhaupt zu einer Vermarktung kommen kann.
 - 17 Zum Beispiel ein Prospekt „Schule macht Spaß“ der Firma „Baier & Schneider Heilbronn“, der Schreibwaren für Kinder annonciert. Man sieht hier, wie bestimmte Produkte der Firma zu Bedürfnissen von Schulkindern passen, zum Beispiel Schnellhefter zu einem Bedürfnis, das folgender Satz eines Mädchens ausdrücken soll: „Meine Mutter meint immer, Ordnung muß sein. Von mir aus.“ (Ich danke der Firma Baier & Schneider für die Überlassung dieser Materialien mit Brief vom 22. August 1989.)
 - 18 Die *Gefährdung* scheint immer nur *steigerbar* zu sein; Abrüstung ist kein Grund, „Friedenspädagogik“ zu reduzieren oder ihre Ziele als erfüllt anzusehen. „Frieden“ wird als Paradiesbegriff gehandhabt und das erlaubt immer, Gefährdungen zu thematisieren.
 - 19 Gemeint ist in dem zitierten Leserbrief die relativ liberale Praxis in bestimmten Schweizer Kantonen, zum Beispiel in Zürich oder in Bern, die wegen dieser Liberalität Besorgnis erregt.
 - 20 Der Hinweis auf die richtige Literatur fehlt nicht: „Die Psychologin ALICE MILLER hat in ihren Büchern darauf hingewiesen. Nicht von ungefähr hat man ihre Bücher oft nicht verstanden“ (BZ v. 28. August 1989, S. 13).
 - 21 In der gleichen Ausgabe des „Sterns“ wird STEFFI GRAF gefragt, was sie Leuten antwortet, die sie „wegen ihrer ‚verlorenen Jugend‘ bedauern“. Die Antwort lautet: „Die verlorene Jugend sollten sie bei meinen Altersgenossen beklagen, die wenig Lebenschancen haben, nach der Schule ohne eigene Schuld keine Arbeit finden oder so. Ich habe doch alles, was ich brauche: Ich habe keine Geldsorgen, kann mir die Welt ansehen und lerne auf meinen Reisen interessante Menschen kennen. Außerdem wurde ich durch meine Globetrotterei schon als junges Mädchen zu sehr viel Selbständigkeit gezwungen“ (Der Stern Nr. 28 v. 5. Juli 1990, S. 110).
 - 22 Der Film geht auf einen Roman von LUKAS HARTMANN (1978) zurück, der bei der Erstveröffentlichung wegen der Verletzung des Tabus der Sexualität einer Ikone Aufsehen erregte.
 - 23 Dieser Begriff ist nicht zufällig verhunzt, wenn dieser dramatische Kontext *nicht* gegeben ist. In seiner unsäglichen Verteidigung des „Barrens“ bei der Dressur von Springpferden (ZDF Sportstudio vom 14.7.1990) sprach PAUL SCHOCKEMÖHLE von einer „erzieherischen Maßnahme“ gegenüber dem Pferd (Der Stern Nr. 30 v. 19.7.1990, S. 112).

Literatur

- BETTELHEIM, B.: Kinder brauchen Fernsehen. In: medien (1987), S. 38–42.
- BLUMENBERG, H.: Die Sorge geht über den Fluß. Frankfurt 1987.
- BURNINGHAM, J.: Oi! Get Off Our Train. London: Jonathan Cape 1989.
- DENNISON, P.E.: Befreite Bahnen. Übers. v. T. PREKOPP. 5. Aufl. Freiburg 1990. (amerik. Orig. 1981)
- Die „Arbeitszeit“ der Schüler, Anhörung zur Belastung und Beanspruchung von Kinder und Jugendlichen durch Schule und Umwelt, Hannover 22./23. Juli 1989. Dokumentation herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover 1989.
- GOLLUCH, N./KOCHAN, S.: Das fröhliche Lehrerhasser-Buch. Frankfurt 1990.

- HALAMICKOVA, J. (Hrsg.): Die Kinder dieser Welt. Gedichte aus zwei Jahrhunderten. Frankfurt 1990.
- HARTMANN, L.: Pestalozzis Berg. Roman. Bern 1978.
- HEIDEGGER, M.: Sein und Zeit. 10. Aufl. Tübingen 1963.
- HOLLIS, M.: Of Masks and Men. In: M. CARRITHERS/S. COLLINS/S. LUKES (Eds.): The Category of the Person. Anthropology, Philosophy, History. Cambridge et.al.: Cambridge University Press 1985, S. 217–233.
- KAHLERT, J.: Die missverstandene Krise, Theoriedefizite in der umweltpädagogischen Kommunikation. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 97–122.
- KITAMURA, K./HEILPORN, S.: Nora und die fliegende Tanne. Mönchaltorf/Hamburg 1987.
- KUNERT, K. (Hrsg.): Erziehung in einer gefährdeten Welt. Anregungen des XXI. Internationalen Kolloquiums in Polen (1989). Horw 1989. (= Schriftenreihe Stiftung „Schule für das Kind“)
- LAVE, J.: Cognition in Practice. Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life. Cambridge et al.: Cambridge University Press 1988.
- METZGER, H.-K.: Musik wozu. Literatur zu Noten. Hrsg. v. R. RIEHN. Frankfurt 1980.
- MORITZ, P.: Die (zivil-)rechtliche Stellung der Minderjährigen und Heranwachsenden innerhalb und außerhalb der Familie. Berlin 1989. (=Schriften zum Bürgerlichen Recht, Band 115)
- OELKERS, J.: Die Erziehung öffentlicher Diskurse. Eine Analyse reformpädagogischer Wirksamkeit. Ms. Bern 1990.
- OELKERS, J.: Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990a), S. 1–13.
- OELKERS, J.: Pädagogik der Gegenwart. Vorlesung an der Universität Bern. Vervielf. Ms. Bern 1991.
- OELKERS, J.: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim 1991a.
- OELKERS, J.: Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem. In: J. OELKERS/K. WEGENAST (Hrsg.): Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgart u.a. 1991b, S. 111–124.
- OSTERWALDER, F.: „Kopf, Herz und Hand“ – Slogan oder Argument? In: H. PASCHEN/L. WIGGER (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Konzepte – Analysen – interdisziplinäre Alternativen. 1991. (im Druck)
- OSTRANDER, S./OSTRANDER, N./SCHROEDER, L.: Superlearning. Englewood Cliffs/N.J. 1979.
- ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres Complètes, éd. B. GAGNEBIN/M. RAYMOND, t. IV: Emile. Education – Morale – Botanique. Paris: Gallimard 1969.
- SCHIFFLER, L.: Suggestopädie und Superlearning – empirisch geprüft. Einführung und Weiterentwicklung für Schule und Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1989.
- VUILLE, J.-C.: Prävention der Verhaltensstörungen im Kleinkindesalter im Rahmen der öffentlichen Gesundheitspflege. In: Sozial- und Präventivmedizin 22 (1977), S. 11–15.
- ZEIHER, H.: Modernisierungen in den sozialen Formen von Gleichaltrigenkontakten. In: D. GEULEN (Hrsg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim 1989, S. 68–85.
- ZEIHER, H.: Organisation des Lebensraumes bei Großstadtkindern – Einheitlichkeit oder Verinselung? In: L. BERTELS/U. HERLYN (Hrsg.): Lebenslauf und Raumerfahrung. Opladen 1990, S. 35–87.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern.